

**И. С. Просвирнина**

## **ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Фонетика – один из аспектов лингвистической компетенции учащихся, требующих особого внимания на начальном этапе обучения. Обучение фонетике предполагает овладение учащимися теоретическими знаниями и практическими навыками, терминологической базой, необходимыми в дальнейшем при обучении всем видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму. Поэтому в в о д н о - ф о н е т и ч е с к и й курс обычно предваряет системное изучение русского языка и закладывает базу для изучения языка, особенно в среде носителей. К о р р е к т и р о в о ч н ы е и с о п р о в о д и т е л ь н ы е курсы фонетики предлагаются учащимся, уже владеющим определенной лексической базой и знаниями в области грамматики, и способствуют исправлению акцентологических ошибок и систематизации знаний и навыков в сфере фонетики.

Это традиционный подход к обучению фонетике русского языка, сложившийся за десятилетия работы кафедр русского языка как иностранного в вузах России, использующий результат лингводидактических исследований, практический опыт работы, материалы учебно-методических пособий и методы контроля государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку.

Однако при превалировании коммуникативных методик обучения иностранному языку фонетика была отодвинута на задний план как менее значимый курс и включена в общий курс практического русского языка.

Русский язык в настоящее время изучают представители языковых систем, принципиально отличающихся от русских (китайцы, японцы), и лингвистическая компетенция в сфере фонетики становится базой всего последующего обучения языку. Вместе с вопросом о значимости аспектного, специализированного обучения фонетике и уровня фонетической компетенции учащихся возникает и вопрос о соотношении при обучении фонетике методических принципов коммуникативности, лингвистической компетенции в сфере русского языка и национальной ориентации на фонетическую систему родного языка учащихся.

Объем лингвистической компетенции в области фонетики распределяется по четырем сферам: произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и ситуации их применения, ударение и его сдвиги в парадигме слов, синтагматическое членение фразы.

В учебных пособиях по фонетике, в зависимости от того, ориентируются авторы на московскую или петербургскую фонологические школы, приводятся пять-шесть гласных звуков, 35–37 согласных. Это дань традиции, однако следует заметить, что при постановке гласных звуков удобнее провести различие *и* и *ы* как по продвинутости языка вперед, так и по отсутствию йотации обоих в определенных позициях. Напротив, выделение мягкого *жжж*

не принципиально в иностранной аудитории, поскольку слова, в которых этот звук встречается, вряд ли можно считать коммуникативно значимыми. В пособиях варьируются также данные таблиц позиционных изменений гласных, порядок постановки артикуляции звуков без веского методического, в первую очередь национально-ориентированного, обоснования.

Интонационные конструкции русского языка рассматриваются в пособиях по русскому языку на ограниченном количестве ситуаций. Учебники, рассчитанные на начальный этап обучения, ограничиваются только четырьмя интонационными конструкциями, оставляя эмоционально-окрашенные для последующих этапов. С точки зрения коммуникации в среде носителей языка такой подход нельзя считать продуктивным.

Сдвиги ударения в парадигме слов редко рассматриваются системно в пособиях по фонетике [см.: Лебедева, 1975], еще реже в учебниках морфологии, хотя это было бы вполне логично.

Синтагматическое членение фразы рассматривается с разных позиций в отдельных учебниках по интонации [см.: Муханов, 1989], коммуникативному синтаксису или практическому русскому языку [см.: Плотникова, 1998].

Отсутствие системных курсов фонетики или последовательного выделения времени для фонетических упражнений на занятиях по русскому языку приводит к «размыванию» фонетической компетенции учащихся и утере важнейших с точки зрения коммуникации навыков аудирования и говорения.

В учебниках и пособиях по РКП, несмотря на декларирование национальной ориентации, сопоставительный анализ фонетических систем дается только во введении или предваряет отдельные уроки [см., например: Антонова, 1988; Лебедева, 1982], но при подборе заданий не учитываются типологические особенности родного языка учащихся и типичные ошибки в произношении и интонации. Иногда содержится перевод терминов, правил, формулировки заданий, описание некоторых артикуляционных позиций на английском языке [см. об этом: Костина, 1999]. Однако опыт по сопоставлению фонетических систем и классификации фонологических ошибок накоплен достаточный, он нашел отражение в научных статьях и монографиях [см.: Рогозная, 2001], хотя крайне редко используется в практике создания учебных пособий. Конечно, системная подача материала по русской фонетике принципиально не изменится, как не изменится сама русская фонетика как объект изучения, но можно и нужно менять объем, порядок, подходы в подаче материала, корректировать курс в зависимости от исходного языка, с учетом задач и потребностей учащихся. Так, оправдывает себя слоговой принцип подачи материала по произношению звуков в китайской аудитории, выделение четких артикуляционных оппозиций по твердости/мягкости *л* и отработка не только повышения, но и обязательного понижения тона в вопросительных интонационных конструкциях в англоязычной аудитории и т. д.

Предвосхищение, предупреждение, анализ и умение исправлять артикуляционные и интонационные ошибки в определенной национальной аудитории – это учебная модель уроков фонетики и залог продуктивного обучения русскому языку в целях реальной коммуникации.

Контроль знаний и умений в сфере фонетики предусмотрен в субтестах по аудированию и говорению Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку [см.: Типовые тесты, 1999], однако контроль этот не дает объективных данных, поскольку и звучащие тексты для аудирования не являются аутентичными (элементарный, базовый и первый уровни предлагают речь артистов или дикторов, структура предложений не вполне соответствует реальным построениям какого-либо конкретного функционального стиля). Рейтерские таблицы по говорению включают графу «грубые фонетико-интонационные нарушения», но оценка таковых тесторами производится эмпирически или интуитивно. Надо отметить, что проверка адекватности фонетических навыков реальной коммуникацией гораздо строже: фонологические показатели в речи иностранцев оцениваются носителями русского языка весьма эмоционально – акцент высмеивается; напротив, отсутствие акцента расценивается как наивысший уровень владения языком. С другой стороны, культурно-речевой шок в стране изучаемого языка вызывается, в первую очередь, отсутствием навыков аудирования, которые прямо связаны с освоением чужой фонетической системы. Таким образом, унификация контроля, а значит, унификация знаний и навыков, которые должен приобрести студент-иностранец в процессе изучения фонетики русского языка, – еще одна цель работы фонетиста.

Рассмотрим конкретные проблемы и некоторые методические подходы в сфере постановки и коррекции произношения звуков и интонации у носителей разных типов фонетических систем и разного уровня владения русским языком.

### **Сфера произношения звуков**

Наилучшие результаты в постановке артикуляции звуков достигаются на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте. Трудности в корректировке произношения на последующих этапах обучения языку связаны с нейролингвистическими аспектами порождения речи: иностранцы, владеющие определенным лексическим запасом и грамматическими навыками конструирования фраз, но не имеющие произносительных навыков, доведенных до автоматизма, не успевают в процессе говорения (и аудирования) соотнести форму и значение фразы. Даже при чтении вслух по-русски иностранцы, не изучавшие фонетику на начальном этапе, в состоянии сосредоточиться либо на произносительной стороне текста, либо на содержательной. К сожалению, коррекция артикуляции звуков на продвинутом этапе обучения связана со значительно большими затратами усилий и времени и преподавателя, и учащегося, чем на начальном этапе, и не всегда приводит к желаемым результатам: акцент в спонтанной речи остается. Но важно учитывать, что сознательно-практическое освоение звукового строя русского языка дает хорошие результаты в другом виде речевой деятельности – аудировании. Именно трудности аудирования составляют большую часть

проблем, относимых к культурно-речевому шоку в стране изучаемого языка. Снятие этих проблем невозможно без обращения к фонетической системе на специальных занятиях.

На начальном этапе обучения кажется более легким путь, когда преподаватель – носитель того же языка, что и учащиеся, или объясняет материал на их языке, или использует язык-посредник. Это справедливо, но не в отношении фонетики, где необходимо погружение в звучащую речь. Проще преподавателю – носителю изучаемого языка выучить нужные термины фонетики на языке учащегося и ознакомиться с фонетической системой исходного языка, чем корректировать впоследствии артикуляцию, выполняя функции не столько фонетиста, сколько логопеда.

Подача материала на начальном этапе должна быть строго дозированной, с доведением навыков до автоматизма. Набор упражнений и порядок отработки звуков можно найти во многих учебниках по русскому языку для начального этапа обучения. Однако, опираясь на имеющийся дидактический опыт, мы вынуждены отметить два недостатка многих пособий: нарушение принципа коммуникативности обучения фонетике и отсутствие национально-ориентированного подхода в подаче фонетического материала.

Увлечение артикуляционной стороной приводит к нарушению принципа коммуникативности: многократное повторение слогов, не имеющих лексического значения; отбор коммуникативно незначимой лексики на основании того, что в ней содержится проблемный звук или сочетание звуков; заучивание пословиц, скороговорок или стихотворений, не имеющих выхода в реальную коммуникацию, снижают (если не уничтожают) мотивацию учащихся к изучению фонетики и, шире, языка, делают занятия скучными, а перспективы изучения языка в глазах учащихся нулевыми. Значит, овладение произносительными навыками должно быть плотно связано в развитии речи.

На начальном этапе материал подается концентриками (гласные – от *а* до наиболее сложных *у, ы*, согласные от «легких» *б, м* до *ж, ш, р, ц, ч*, оппозиции согласных по глухости/звонкости, позже – по твердости/мягкости в сочетаниях согласных с соответствующими гласными и т. д.). В этот период очень продуктивна наглядная работа с так называемыми «артикуляционными разрезами» – рисунками, отражающими положение органов речи при произнесении определенного звука, работа с зеркалом, карандашом и др. Но обучение фонетике на начальном этапе не сводится к сопоставлению 33 букв русского алфавита и 42 фонем русского языка. Лингвистическая компетенция учащихся в области фонетики служит практическим задачам овладения навыками речевой деятельности. Слова, используемые в фонетических тренингах, должны соответствовать необходимому для данного уровня лексическому и интенциональному минимуму. Тексты для аудирования должны быть аутентичными и не должны сводиться к словарным диктантам или фразам для бездумного повторения. Навыки говорения следует контролировать не только в сферах лексики и грамматики, но и в сфере фонетики. Такие задания по говорению удобно вводить на специализированных уроках фонетики, где

речь учащихся записывается на диктофон. Если же преподаватель постоянно поправляет учащегося, смешивая лексические, грамматические и фонетические ошибки, учащийся теряет ориентацию и способность к самоконтролю, который даже на родном языке ведется поэтапно.

На продвинутом этапе, когда уже нет проблем с объемом лексики, сочетаемостью слов и набором синтаксических конструкций, материал можно подавать системно с фиксированием наиболее сложных моментов. Например, при знакомстве с классификацией русских гласных по ряду и подъему одновременно проводится коррекция произношения *ы* следующим образом. Если учащийся правильно произносит русский *и*, даются упражнения по передвижению языка из переднего ряда в средний при том же подъеме; при правильном произнесении *у* – упражнения по передвижению языка из заднего ряда в средний при том же подъеме, но без округления губ.

При изучении системы русских согласных, классификация их по месту и способу образования (губно-губные, взрывные и т. д.) имеет меньшее практическое значение, чем освоение «артикуляционных разрезов» и оппозиций русских согласных. Рассматривая нанесенные на одном рисунке схемы расположения органов речи при произнесении твердого и мягкого *р*, учащийся осваивает продвижение языка вверх и вперед как необходимое условие артикуляции мягких звуков; последовательное произнесение мягких *т* и *ш* (последнего, кстати, нет в свободном виде в русском языке) – как этапы произнесения аффрикаты *ч* и т. д. Но не следует задерживаться на усвоенных ранее или идентичных родным звукам, чтобы не снижать мотивацию обучения.

Системная подача русской фонетики стимулирует иностранцев к коррекции артикуляции звуков, создает ощущение «конечности» фонетического материала и конкретности упражнений и знаний, необходимых для уменьшения акцента. Еще большее значение имеет системность фонетики для аудирования, поскольку дает иностранцу ответ на вопрос: «Почему я не понимаю речь, хотя, в принципе, знаю язык?». Получив ответ на вопрос «почему?», студент должен получить ответ и на вопрос «как?», проговаривая и прослушивая в реальной артикуляции и реальном темпе большой объем аутентичных текстов. Фонетическая компетенция снова служит только инструментом для достижения целей коммуникации.

Здесь неоднократно подчеркивался приоритет коммуникативного принципа обучения, но это не значит, что за коммуникативной компетенцией должна теряться лингвистическая. Цель преподавателя – не коммуникативность обучения студентов как таковая (это принцип, практика преподавательской работы) [см.: Вохмина, Осипова, 2003], а будущая коммуникация, общение людей – носителей разных языков и культур. Такое общение невозможно без достаточной лингвистической базы, как и без коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности.

Выше говорилось о том, что в практике преподавания русской фонетики недостаточно учитывается принцип коммуникативности, и отталкивались мы от системы русского языка как будущего средства общения и познания носителей разных языков и культур. Но есть еще одна точка отсчета для препода-

вателя русского языка – родной язык учащегося. И вторым серьезным недостатком в преподавании фонетики является отсутствие национально-ориентированного подхода в подаче материала. Под национально-ориентированным преподаванием русской фонетики мы понимаем здесь учет типологических и структурных особенностей родного языка учащихся, сопоставление преподавателем фонетических систем двух языков, выявление проблемных моментов, установление порядка подачи и отбор материала в соответствии с уровнем сложности артикуляции русских звуков для данного языка. Учебники русского языка с подзаголовками: «для говорящих на английском, китайском, монгольском и др. языках» не имеют особых различий, кроме перевода заданий на соответствующий язык. Отдельные статьи, монографии и курсы для преподавателей содержат значительно больше материала, полезного для преподавателей-практиков и самих учащихся.

Еще больше материала можно почерпнуть из опыта работы кафедр русского языка как иностранного российских университетов, и этот материал требует серьезного научно-методического осмысления. Кафедра русского языка для иностранных учащихся Уральского государственного университета им. А. М. Горького имеет большой опыт работы с носителями монгольского, вьетнамского, японского, корейского, китайского, турецкого, английского (с его вариантами), немецкого и других языков. Этот опыт дает возможность выделить часто встречающиеся фонетические отклонения и ошибки, проанализировать их причины и наметить пути их преодоления.

Опытный преподаватель-фонетист, слушая речь иностранца на русском языке, «видит» артикуляцию говорящего и может дать конкретный совет по исправлению ошибки, даже не прибегая к сложной терминологии (продвинуть язык вперед и вверх, прогнуть переднюю часть языка маленькой ложкой и т. п.).

Это постоянная работа при коррекции звуков. Однако на начальном этапе важно поставить звук, предупредить ошибку, и здесь весьма помогают знания о фонетической системе исходного языка.

Ключевое понятие фонетики «звук» работает в любой национальной аудитории. Однако объем этого понятия должен стать терминологическим. Студент, оперирующий соотношением звука и буквы, т. е. владеющий языком с буквенной письменностью, достаточно быстро освоит и русский алфавит со всеми его прописными и строчными, печатными и рукописными вариантами по аналогии со своим. В японской и южно-корейской аудитории, несмотря на принципиальную разницу языкового строя и письма, посредником для изучения русского служит латинский алфавит, освоенный через широко изучаемый американский вариант английского языка. В Китае же английский еще не так распространен. В школах вводится латиница для транскрибирования китайских слов и установления звуковых аналогий, однако уровень образования в школах разный, и многим китайцам не знакомы ни латиница, ни соотношение звука и буквы. Нужно гораздо больше времени на вводно-фонетический курс, чтобы сопоставить привычную систему «слог – слово – иероглиф» и непривычную «звук – буква – слог – слово». Упрощает, следова-

тельно, усвоение артикуляции звуков подача их в слогах. Оправданно сведение возможных в русском языке слогов в таблицы (*ба-бя-па-пя, бы-би-пы-пи* и т. д.). Далее противопоставление согласных в сочетании с ударными гласными закрепляется в коммуникативно значимых словах. Затем рассматриваются сочетания согласных с гласными в безударных позициях. Кроме того, в слогах легче выявить типовые и индивидуальные ошибки учащихся и предложить необходимый набор упражнений.

Несмотря на то, что русский язык входит в индоевропейскую языковую семью, носителю немецкого или английского языка изучать русскую фонетику несколько не легче, чем носителю турецкого или хинди. Ошибок у носителей романо-германских языков (равно как и славянских) следует ожидать немного, но это «упорствующие» ошибки, почти не поддающиеся исправлению на продвинутом этапе, но сравнительно легко предупреждаемые у нулевиков. Так, например, отсутствие оппозиции по твердости/мягкости или наличие ее в сочетании с определенными гласными приводит к широко известным ошибкам при произнесении русских твердого и мягкого *л*, произнесении гласных, обозначающих мягкость предыдущего согласного, *я, е, ё, ю* как йотированных или как дифтонгов, неразличении при аудировании окончаний инфинитива и 3-го лица, других случаев, легко расцениваемых русскими как «с мягким знаком» или «без». Отсутствие в родном языке редукции гласных приводит к оканью, еканью и яканью в русском. Отсутствие ассимиляции согласных по звонкости/глухости дает расподобление согласных на стыке предлога и существительного, произнесение звонкого в абсолютном конце слова, где должно быть оглушение, и т. п. С точки зрения иностранца, русская фонетика далеко не так проста, как привыкли думать сами русские, соответствие написания и произношения вовсе не так очевидно. Неумение провести аналогию с собственным фонетическим строем может блокировать у иностранца все дальнейшее изучение русского языка. Для преодоления ошибок в определенной национальной аудитории, а также при индивидуальной работе в смешанных группах следует учесть, что ошибки в произнесении русских звуков могут быть свойственны представителям определенных языковых групп и носителям конкретных языков. Вряд ли стоит говорить о каких-то звуках или позиционных изменениях звуков, не существующих больше ни в одном другом языке – в нашем опыте не имеется таких данных, но можно говорить о типичных проблемах. Например, перечисленное выше в отношении романо-германских языков относится в равной степени к языкам Юго-Восточной Азии.

Приведем некоторые наблюдения над освоением произношения русских звуков в китайской, корейской, японской и вьетнамской аудиториях. Несмотря на географическое соседство, это языки разных типов, разных семей, разных систем письма и разного фонетического строя.

Наибольшие проблемы в постановке русских звуков выявляются у носителей вьетнамского языка. Несмотря на используемую во вьетнамском языке латиницу, учащимся из Вьетнама крайне трудно через международную транскрипцию соотнести звуки русского и вьетнамского языков (в частности, во

вьетнамском языке важен тон произнесения, а не только артикуляция). По аналогии с родной фонетикой вьетнамцы ищут тональность и в русском произношении, смешивают интонацию на уровне синтагмы с акцентным ударением на уровне слова. Для постановки артикуляции гласных важно четкое усвоение ударности звука (т. е. силы, продолжительности и четкости артикуляции), а не его тона. Эти же проблемы, хоть и в меньшей степени, выявляются и в других восточно-азиатских аудиториях. После освоения артикуляции русских гласных под ударением (незнакомой оказывается только артикуляция *ы*), осваиваются нормативная редукция *о, а, э, и* в безударных позициях, йотирование *я, е, ю, е* в начале слова, после гласных и *ъ, ь*, изменение *я* в безударных позициях после мягких согласных. Отклонения в произношении русских гласных связаны не столько со сложностью их артикуляции, сколько со смешением позиций произношения.

В постановке согласных звуков проблем гораздо больше (фонем уже не 6, а 36), и они весьма различаются в разных национальных аудиториях. Например, японцы не различают не только *б-п* по звонкости/глухости и твердости/мягкости, но и *б-п-в-ф* по участию/неучастию зубов в артикуляции. Поэтому необходимо сначала сознательное противопоставление этих звуков, осознание их артикуляции, а потом доведение до автоматизма произношения и аудиального восприятия с помощью комплекса упражнений. Неожиданным может показаться смешение *м* и *н* у вьетнамцев, произнесение *ст* на месте *т* в конце слова. Однако это связано с позиционными изменениями и интерференцией двух фонетических систем. В таких ситуациях ошибки устраняются не столько коррекцией самих звуков, сколько упражнениями на повторение и отработку произношения тех слов, где подобные ошибки допускаются. Во всех восточных языках наблюдается смешение *р* и *л*, возможно смешение *р* и *ж* – это связано с тем, что положение органов речи при произношении этих звуков сходно (и это видно на «артикуляционных разрезах»), различие заключается в наличии/отсутствии «дрожания» кончика языка. Причем для произнесения твердого русского *р* необходимо минимум три «дрожания», а для мягкого русского *р* достаточно одного, но это не менее трудно для иностранца. Для постановки этих звуков сначала нужно дать аудиоупражнения, чтобы определить, различают ли учащиеся эти звуки на слух, а потом выработать необходимые навыки по произношению дрожащего звука. Следует давать упражнения со словами, где «трудные» звуки находятся в разных позициях (например, *красный – классный, бар – балл, брал – брала, рыжий – лыжи, лук – рук, лечь рано – речь лектора, люблю и говорю...*), поскольку *р-л* трудно различимы в абсолютном конце слова, звук *л* иностранцу трудно произносить в слогах *лу-лю* и *лы-ли* и т. д. Традиционно сложно произнесение мягких русских *ч, щ*: возможна замена аффрикаты *ч* на ее половину – мягкий *т*, произнесение более короткого или более твердого *щ*. Такие ошибки устраняются сознательным освоением поэтапной артикуляции аффрикат (по аналогии с твердой аффрикатой *ц*, которая не вызывает таких сложностей), двойным произношением мягкого *ш* в составе *щ*. Кроме того, *щ* смешивается с звуками *ш*, твердым и мягким *с* в японской аудитории, что связано с отсут-



ствием противопоставления этих звуков в определенных позициях в японском языке. Среди отклонений в произношении согласных во всех восточных аудиториях частотны замены мягких *д* и *з* мягкой аффрикатой *дз*. Это наблюдается преимущественно в слогах с гласными *е*, *и* и требует коррекции в словах с такими слогами.

Оглушение и озвончение согласных в определенных позициях на уровне одного слова не вызывает особых проблем, но ассимиляция согласных на стыке слов, чаще всего на стыке предлога и значимого слова, требует специального осмысления. Отсутствие самостоятельного ударения у предлога (за редким, связанным с традицией исключением типа *за руку, на пол*) и произнесение предложно-падежных сочетаний как одного фонетического слова приводят к оглушению конечных согласных в предлогах *под, над, перед, из, в* и т. п. перед начальными глухими следующего слова и к озвончению конечных согласных предлогов *от, с* перед начальными звонкими парными, кроме *в*. Ассимиляция может быть еще более тесной: в сочетании *с женой* предлог *с* произносится как *ж*, в сочетании *через час* буквы *з* и *с* читаются как *ц*. Для многих устойчивых стечений согласных типа *сч, зч, тс, дс, тц, дц* и конечных слогов типа *тся, ться, его, ого*, для непронизносимых согласных существуют определенные правила чтения, которые могут отрабатываться не только в курсе фонетики, но и на уроках чтения и письма.

Вообще, некоторые несоответствия в правилах русской орфографии и реалиях русской фонетики (знакомые нам по орфографическим ошибкам русских детей) закономерно приводят к отклонениям в произношении иностранцев. Например, в слогах *жи, ши, ци, же, ше, це* реально могут произноситься гласные звуки *ы, э* (с соответствующей редукцией в безударных позициях), поскольку согласные *ж, ш, ц* в русском языке не имеют пары по мягкости.

Стечения согласных, с ассимиляцией звуков или без нее, не свойственные восточным языкам (особенно японскому), вызывают большие трудности на начальном этапе изучения русского языка. Привнесение дополнительных гласных звуков и призвуков для образования открытого слога или для обозначения мягкости предшествующего согласного снимается также слоговыми упражнениями, в которых отрабатывается произнесение слогов с начальными и конечными согласными, разнесение групп согласных внутри фонетического слова по разным слогам, собирание из морфем слова и т. п.

Аудирование вызывает наибольшие проблемы в корейской аудитории. Это связано и с различиями звукового строя, и с наличием собственного алфавита, соответствующего фонетической системе, и с некоторыми экстралингвистическими факторами. Преподавание русского языка в Южной Корее зачастую направлено на чтение и перевод, на компьютерные методики и в значительно меньшей степени на активные виды речевой деятельности. Поэтому при богатом (но пассивном) запасе лексики, при хорошем (но теоретическом) освоении грамматики корейцы с большим трудом осваиваются в русской аудитории, «не слышат» собеседника, медленно и с большими затратами подбирают нужные слова, хотя быстро читают и понимают сложные тексты. Эти же проблемы в сфере обучения фонетике касаются и японцев. Не-

смотря на огромные различия национальных характеров, менталитетов и языковых систем, китайцев и вьетнамцев объединяет то, что по политико-экономическим причинам и те и другие «рискуют» начинать изучение русского языка с нуля, да еще без языка-посредника и в стране изучаемого языка. При профессиональном подходе преподавателей такие психологически жесткие условия обучения дают хорошие результаты, по крайней мере в отношении коммуникативных целей изучения языка. Внешняя, «вынужденная» мотивация изучения фонетики оказывается продуктивнее внутренней.

### Сфера обучения интонации

Лингводидактическая модель описания русской интонации опирается на фундаментальные теоретические понятия фонологии и прикладные аспекты обучения, на сопоставительные исследования и анализ интерференции [см.: Хромов, 2000].

Традиционно в русском языке выделяют семь интонационных конструкций [см. об этом: Брызгунова, 1980]. Их подача осуществляется также центрами. В коммуникативных целях на начальном этапе целесообразно заменить описание просодических средств языка для каждой интонационной конструкции наглядными и конкретными схемами. Продуктивно вместо классификации интонационных конструкций по типу интенции (выражение вопроса, просьбы, эмоций и т. п.) дать рядом с каждой схемой интонационной конструкции набор наиболее частотных и коммуникативно значимых ситуаций использования этих конструкций.

Обычно на начальном этапе ограничиваются четырьмя интонационными конструкциями (ПК), очевидно, мотивируя это тем, что ИК-5, ИК-6, ИК-7 не столько коммуникативно значимы, так как сопровождают не информацию или ее запрос, просьбу, а эмоции по отношению к объекту речи. Однако в стране изучаемого языка (в России), где эмоции не принято скрывать, а скорее принято подчеркивать и даже преувеличивать, иностранцу следует отличать по интонации фразы, произносимые с иронией, жалостью, угрозой, похвалой, недоумением и т. д. и т. п. Именно благодаря разнообразию интонаций (а не звукового строя) в сфере фонетики русский язык воспринимается как живой, богатый, красивый.

Очевидно, что интонация – одна из важнейших составляющих национальной культуры, традиции, этикета и речевого поведения. Интонация носителей восточной культуры значительно отличается от русской. Как в отношении звукового строя, так и в отношении интонации при обучении необходимо представлять себе разницу в интонационном рисунке языков, сопряженную с фонетическим строем языка, менталитетом и обычаями народа. У японцев не принято открыто выражать эмоции (особенно негативные). В определенных ситуациях, содержащих элементы агрессии, японцы (только мужчины) могут утрировать эмоции, как это принято в японском театре и кино. Японцы, на взгляд русских, преувеличенно, чрезмерно используют вежливые интонации (ИК-3), тогда как у русских вежливое повышение тона приня-

то только по отношению к незнакомым людям, старшим (не ко всем), к занимающим более высокое социальное положение в социально значимой для говорящего структуре. В других ситуациях – «правомочного требования» – в сфере обслуживания, в кругу друзей, в семье, в общении с коллегами поддерживается равноправный тон (ИК-2). Значит, отработку интонационного рисунка в японской аудитории лучше проводить сначала на аудиоматериале, а потом в ролевых играх, предлагая им сыграть в определенной ситуации не себя, а «типичного» русского человека. Китайцы, корейцы, вьетнамцы гораздо охотнее выражают эмоции и легче перенимают русские интонации. Общие отклонения имеют технический, а не ментальный характер и будут перечислены ниже. Однако следует обратить внимание на различия в интонациях мужчин и женщин: вьетnamки и кореянки по традиции гораздо более сдержанны, «скромны» в использовании русских интонационных конструкций, хотя адекватно их понимают и воспринимают. С другой стороны, многие преподаватели русской фонетики – женщины, а это сулит опасность невольной передачи женских интонаций студентам-иностранцам. Избежать этого можно, во-первых, с помощью привлечения разнообразного аудио- и видеоматериала, где соразмерно представлена речь и мужчин, и женщин. Во-вторых, на начальном этапе и в компактных систематизирующих курсах интонации следует использовать стереотипное интонирование. При этом можно акцентировать внимание учащихся на том, что при обучении интонационным конструкциям мы рассматриваем «эталоны», образцы или определенные шаблоны интонаций на стандартных односоставных фразах в типовых ситуациях. Такой подход дает возможность, слегка утрируя интонационный рисунок, запоминать и распознавать его в речи.

Проблемы, связанные с конкретными интонационными конструкциями, касаются следующих моментов: 1) понижение тона в постцентральной части почти всех ИК (кроме ИК-4, 6), противопоставление информации и вопроса, например, воспринимается многими иностранцами как противопоставление понижения и повышения тона в финале фразы; 2) определение центра ИК, т. е. момента коммуникативно значимого изменения тона; для этого следует расставить ударение в словах и выбрать слово с наибольшей информативной и интенциональной значимостью, ударный слог этого слова проговорить с соответствующей ИК сменой тона (следует учитывать, что ИК-4 характеризуется не одномоментным, а постепенным повышением тона, а ИК-5, ИК-7 имеют по два интонационных центра); 3) удлинение гласных для размещения интонационного рисунка в коротких фразах: ИК-4 (*А вы-ы-ы?*), ИК-6 (*Как вкусно-о-о!*), ИК-7 (*Молоде-е-е!* С иронией); 4) в ситуациях выражения эмоций и оценки – использование одних и тех же ИК и для положительных, и для отрицательных эмоций за счет изменения тембра речи (произнесение фраз типа *Как я рад!* и *Как я устал!* по интонационному рисунку ничем не различается); 5) многозначность интонационных конструкций: например, ИК-2 служит для выражения и вопроса с вопросительным словом, и просьбы, приказа, требования, и приветствия, и обращения, и логического выделения слова, и альтернативного выбора.

Эти проблемы решаются в практических тренингах, в ролевых играх на уроках фонетики, развития речи и коммуникативного синтаксиса. Объем фраз постепенно увеличивается. На занятиях рассматриваются такие вопросы, как синтагматическое членение фраз; паузы и соответствующее деление предложений на несколько ИК; отражение в пунктуации соответствующих интонаций осложненных простых и сложных предложений; изменение в речи порядка слов и сопряженное с ним изменение интонационного центра; служебные слова (частицы, междометия), сигнализирующие об определенной интенции говорящего и связанной с ним интонации; стилистические варианты использования интонационных конструкций. К сожалению, эти проблемы не сведены в целостные учебные пособия. Программы соответствующих фонетических курсов приходится создавать для групп определенного уровня владения языком и адаптировать к определенной национальной аудитории.

ИК-1 используется обычно в ситуации передачи информации. Проблемы связаны только с определением слова-центра ИК, на ударном слоге которого происходит понижение тона. Обычно все-таки это последнее слово в ситуации однофразовой однотемной краткой передачи информации в диалоге. В широких контекстах в зависимости от тема-рематического членения возможны сдвиги центра вперед.

ИК-2 используется в разных ситуациях, характеризуется не столько повышением тона в центре ИК, сколько усилением интенсивности произнесения гласного (усилением ударения). Определение слова-центра ИК зависит от коммуникативной ситуации. В вопросе с вопросительным словом центр – само вопросительное слово. Полезно сопоставить вопросительные слова в русском языке и языке учащихся (в английском, например, нет противопоставления *где* и *куда* как обозначения местоположения и направления, во многих языках нет противопоставления *почему* и *зачем*, как выявления причины и цели; идиоматичны вопросительные конструкции *Как дела?* и *Как тебя зовут?* в русском языке; вопросительные слова *кто*, *что*, *какой*, *чей*, *который*, *сколько* имеют падежные формы и образуют вопросы, не воспринимаемые на слух иностранцами; *что делаешь?* – это один вопрос из двух слов по отношению к производимому действию). Такое сопоставление не может быть самоцелью, а должно служить расширению словарного запаса и усвоению интонации в вопросительных предложениях. В выражении просьбы, приказа и требования центр ИК-2 перемещается обычно на императив. В ситуации обращения – на слово в функции обращения, но в том случае, если обращение начинается фразой. Если оно находится в середине или конце фразы, обращение, как правило, не выделяется (*Иди сюда, Света!*). В ситуации приветствия ИК-2 использует обычно тот, кто приветствует первым. Второй по традиции «отвечает», т. е. использует ИК-1. Отработка ИК-2 в типовых ситуациях дает богатый материал для усвоения этикетных формул, где неразделимы устойчивые речевые конструкции и сопутствующие им интонации.

ИК-3 на уровне коротких фраз используется в ситуациях вопроса без вопросительного слова и вежливой просьбы. В вежливой просьбе, как и в дружеской просьбе с ИК-2, центр находится на императиве, но характеризуется

большим повышением тона и мягкостью тембра. ИК-3 используется говорящим в тех ситуациях, когда просящий хочет подчеркнуть необязательность выполнения своей просьбы, стремление не обременить слушающего, адресуется по традиции незнакомым людям, старшим и руководителям, в остальных ситуациях употребление ИК-3 вместо ИК-2 очень индивидуально. В вопросе без вопросительного слова центром ИК-3 может быть любое слово в зависимости от сути вопроса. Например, *Ты идешь завтра в театр с Антоном?* можно произнести как пять разных вопросов, при том что здесь нет слов, указывающих на то, что это вопрос. Отработка ИК-3 требует большого внимания. Не случайно и восточные, и западные иностранцы часто не понимают вопроса, к ним обращенного, вообще не понимают, что это вопрос, а не информация. С другой стороны, учащиеся, формулируя вопросы без вопросительных слов, прибегают к помощи частицы *ли*, используют свободное или постепенное повышение тона, искажая тем самым собственную интенцию, и в итоге не достигают поставленной коммуникативной цели. Для преподавателя при обучении ИК-3 важно отработать повышение тона в интонационном центре, которым служит всего один слог ключевого слова вопроса. В этой ситуации на уровне одного слова мы можем наблюдать все три тона русской интонации. Например, в вопросе *Ты учишься в университете?*, если центром является последнее слово, повышение тона происходит только на ударном слоге *-те-*. На самом деле, для носителей китайского языка, где изменение тона возможно на уровне одного слова в четырех направлениях, такой интонационный рисунок особой сложности не представляет, просто требует определенного осмысления и закрепления. В разной степени это относится ко всем языкам с музыкальной и тоновой организацией.

ИК-4 используется в вопросах, в которых содержится сопоставление с ранее выданной информацией или ранее заданным вопросом. Центр ИК-4 находится на слове, содержащем сопоставление (*Мне двадцать лет. А Вам?*), но может и не фиксироваться на одном слоге – тон может повышаться постепенно по всей фразе (*А Вас как зовут?*), особенно если произнесенные ранее слова не опускаются. В противном случае, когда фраза становится слишком короткой, гласный звук может растягиваться, чтобы сохранить общий рисунок интонации.

Надо отметить, что иностранцев вводит в заблуждение частотность союза *а* в контекстах, приводимых для отработки ИК-4, они считают *а* сигналом ИК-4. Однако в реальной разговорной речи это словечко *а* (скорее в функции частицы, чем союза) может звучать в первых вопросах с ИК-2 или ИК-3, а также и в повествовательных, и в восклицательных предложениях. ИК-4 широко используется и для выражения требования (*Ваш билет!*), возможно и с оттенком угрозы (*Иди-ка сюда!*), в риторических вопросах и т. п. С другой стороны, вопрос *Как дела-а?*, произнесенный с ИК-4, но с мягким тембром, свидетельствует о заинтересованности спрашивающего и подталкивает не к формальному ответу, а к обстоятельному рассказу. Таким образом, наличие эмоциональных нюансов в этой интонации создает сложности в усвоении и использовании ИК-4.

ИК-5 и ИК-6 ярко проявляются в оценочных эмоциональных высказываниях. ИК-5 имеет два центра. В предложениях типа *Какая хорошая погода!* тон повышается на первом слове (вариант – на втором), держится семь-восемь слогов и понижается на ударном слоге последнего слова. В ИК-6 в подобных предложениях, но обычно более коротких, тон повышается на ударном слоге последнего слова и держится наверху до конца фразы. Эти интонации очень сложны для восточных аудиторий. Преподавателю следует научить студентов различать эти интонации в речи, узнавать их и определять эмоции, которые они означают. Кроме того, важно отделять восклицательные конструкции с местоимениями и наречиями *какой, как, сколько* от собственно вопросов с вопросительными словами ИК-2. ИК-6 используется и в вопросительных предложениях в ситуациях «переспроса», когда использованием этой интонации говорящий просит повторить то, что он ранее не понял (*Что вы сказали? Кого позвать?*). В такой ситуации повышение тона происходит на вопросительном тоне, но остается наверху до конца фразы, правда, с ускоренным произнесением оставшихся слогов. Индикатором ситуации переспроса часто служит удвоение вопросительного слова (*Куда-куда? Где-где он живет? Что-что?*). Однако следует помнить, что неправильное интонирование может привести к восприятию такого вопроса как выражения недоверия, недовольства, недоумения, удивления или возмущения.

ИК-7 чаще всего выражает иронию и весьма характерна для русской разговорной речи. В предложениях типа *Да какой он врач! Где там отдохнули!* «вопросительные» слова выступают в строго определенных конструкциях, являются центром ИК и служат сигналом к восприятию иронического, противоположного формально вычленяемому значения. Интонационный рисунок здесь весьма сложен, иногда выделяют два интонационных центра, что связано с большим скачком тональности от верхнего тона к нижнему. ИК-7 отличает не только яркий тональный контур, но и особое произношение ударного слога в центре ИК, которое характеризуется своеобразным придыханием или смычкой голосовых связок.

Навыки в сфере интонации контролируются в субтестах по говорению Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран [Типовые тесты, 1999], но только на высоких уровнях владения языком. При этом задания (прочитать предложенные пять предложений с заданной интонацией, выражающей, например, удивление, возмущение, грусть или радость) с точки зрения запаса лексики и развития навыков говорения трудно назвать удачными. Можно предположить только, что составители тестов не уделяли должного внимания интонации на начальном этапе обучения иностранцев или ориентируются на иностранцев, изучавших русский язык на родине и не владеющих интонационными стандартами русской разговорной речи. В отличие от произношения звуков, упущенное в сфере интонации можно наверстать (люди легко и быстро перенимают чужие интонации, и это касается не только иностранного языка: жители Екатеринбурга начинают в Москве воспроизводить московскую интонацию, русские эмигранты по-русски говорят с интонациями американцев и т. д.). Но изучение интонационных конструк-

ций на начальном этапе обучения «впускает» иностранца в определенный речевой круг, создает определенный речевой контекст и облегчает культурно-речевую адаптацию в среде носителей языка.

В целом, профессиональное, специализированное, национально-ориентированное и коммуникативное обучение иностранцев фонетике (особенно произношению звуков и интонации) на начальном этапе и в стране изучаемого языка дает хорошие результаты. В наше время, которое называют «постметодическим» и даже «посткоммуникативным» периодом в методике преподавания иностранных языков [см.: Москвин, 2003], не разрабатываются целостные психолого-педагогические концепции, но используются достижения методик XX в. Возвращается понимание важности лингвистической компетенции учащихся, необходимой и в рамках любой коммуникативной ситуации. И незаслуженно отодвинутая фонетика русского языка (как «не самый коммуникативно значимый для речевой деятельности аспект лингвистики») должна вернуться на свое место.

---

*Антонова Д. Н.* Фонетика и интонация. М., 1988.

*Брызгунова Е. А.* Интонация // Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. С. 96–123.

*Вохмина Л. Л., Осипова И. А.* Коммуникативность: цель или средство? // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып. 6. СПб, 2003.

*Костина И. С. и др.* Перспектива: Фонетический курс. СПб, 1999.

*Лебедева Ю. Г.* Звуки, ударение, интонация. М., 1975.

*Лебедева Ю. Г.* Фонетический корректировочный курс русского языка для монголов. М., 1982.

*Любимова Н. А.* Фонетический аспект общения на неродном языке. Л., 1988.

*Московкин Л. В.* Краткий обзор методов обучения иностранным языкам в США // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып. 6. СПб., 2003.

*Муханов И. Л.* Пособие по интонации. М., 1989.

*Плотникова Г. Н., Хаясида Р.* Учебное пособие по практическому курсу русского языка: Порядок слов. Модальность. Семантический субъект в предложении. Екатеринбург, 1998.

*Рогозная Н. Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск, 2001.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному: Общее владение. СПб., 1999.

*Хромов С. С.* Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования. М., 2000.